

Kade, Jochen

## **Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung**

*Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 3, S. 391-408*



Quellenangabe/ Reference:

Kade, Jochen: Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 3, S. 391-408 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111828 - DOI: 10.25656/01:11182

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-111828>

<https://doi.org/10.25656/01:11182>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 39 – Heft 3 – Mai 1993

## *Essay*

- 369 KONRAD WÜNSCHE  
Tabus über dem Schülerberuf

## *Thema: Theorie der Erwachsenenbildung*

- 385 KLAUS HARNEY  
Moderne Erwachsenenbildung:  
Alltag zwischen Autonomie und Diffusion.  
Zur Einführung in den Themenschwerpunkt
- 391 JOCHEN KADE  
Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenen-  
bildung
- 409 SYLVIA KADE/DIETER NITTEL/SIGRID NOLDA  
„Werte Bürgerinnen und Bürger! Liebe Teilnehmerinnen und  
Teilnehmer!“  
Institutionelle Selbstbeschreibungen von Volkshochschulen in  
politischen Veränderungssituationen
- 427 WOLFGANG SEITTER  
Erwachsenenbildung zwischen Europäisierung und nationalen  
Traditionen
- 443 ORTFRIED SCHÄFFTER  
Die Temporalität von Erwachsenenbildung.  
Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des  
Weiterbildungssystems

## *Thema: Interkulturelle Erziehung*

- 465 LUCY KORTRAM/BEN VAN ONNA †  
Selektive Rollenzuweisung in interethnischen Beziehungen  
am Beispiel der Erwachsenenbildung

- 483 MICHAEL BOMMES/FRANK-OLAF RADTKE  
Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkinder.  
Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule

### *Besprechungen*

- 501 MAX LIEDTKE  
*Gisela Miller-Kipp*: Wie ist Bildung möglich?  
Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt
- 507 UWE HENNING  
*Helmut Heiber*: Universität unterm Hakenkreuz. Teil 1: Der Professor im Dritten Reich. Bilder aus der akademischen Provinz  
*Eckart Krause/Ludwig Huber/Holger Fischer* (Hrsg.):  
Hochschulalltag im „Dritten Reich“.  
Die Hamburger Universität 1933–1945
- 510 KLAUS KRAIMER  
*Werner Helsper/Hermann J. Müller/Eberhard Nölke/Arno Combe*:  
Jugendliche Außenseiter.  
Zur Rekonstruktion gescheiterter  
Bildungs- und Ausbildungsverläufe

### *Dokumentation*

- 517 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1992
- 547 Pädagogische Neuerscheinungen

# Contents

## *Essay*

- 369 KONRAD WÜNSCHE  
Taboos Related to the Student Profession

## *Topic: The Theory of Adult Education*

- 385 KLAUS HARNEY  
Modern Adult Education: Workaday Routine Between Autonomy  
and Diffusion – An Introduction
- 391 JOCHEN KADE  
Conditions of Learning Beyond Adult Education
- 409 SYLVIA KADE/DIETER NITTEL/SIGRID NOLDA  
“Dear Citizens! Dear Participants!” – Institutional self-portrayals of  
colleges of further education (Volkshochschulen) in times of political  
change
- 427 WOLFGANG SEITTER  
Adult Education Between Europeanization and National Traditions
- 443 ORTFRIED SCHÄFFTER  
The Temporal Structure of Adult Education – Reflections on a time-  
focussed theoretical reconstruction of the system of further education

## *Topic: Intercultural Education*

- 465 LUCY KORTRAM/BEN VAN ONNA †  
Selective Role Assignment In Interethnic Relations In  
Adult Education
- 483 MICHAEL BOMMES/FRANK-OLAF RADTKE  
Institutionalized Discrimination Against Migrant Children –  
The production of ethnic differences by the school

## *Reviews*

501

## *Documentation*

- 517 Habilitations and Doctoral Dissertations in Pedagogics

# Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung

## *Zusammenfassung*

Der Beitrag stellt Erwachsenenbildung in den allgemeineren kulturtheoretischen Zusammenhang gesellschaftlicher Institutionalisierung von Aneignungsverhältnissen. Zwar machen pädagogische Strukturierungsmuster die Besonderheit der Erwachsenenbildung aus, aber allein unter Rekurs darauf läßt sich ihr Gesamtbereich nicht angemessen analysieren. Es wird zu einer empirisch zu klärenden Frage, welcher Art jeweils die Handlungsmuster sind, mit denen Aneignungsverhältnisse strukturiert werden. Von der Pluralität einer sich entgrenzenden Erwachsenenbildung ausgehend, liegt der Akzent dabei eher auf den für sie „typischen Grenzbereichen“ (Tietgens), den Mischungsverhältnissen und Übergängen zwischen ihr und anderen soziokulturellen Welten, als auf den ohnehin wohl schwindenden „reinen“ Bildungsformen.

„Das Eine, das Einzige, das Zweitlose gibt es nur im Wissen des Glaubens. Das Vielfältige strebt keiner Lösung entgegen. Man hält angeblich auch in der Teilchenphysik die Suche nach der ‚Einheit der Natur‘ nicht mehr für sinnvoll.“ (Botho Strauss: Beginnlosigkeit. 1992)

## *1. Unübersichtlichkeiten und Ordnungsversuche*

Die inzwischen zahlreichen Veröffentlichungen zur Zukunft der Erwachsenenbildung (vgl. die Sammelbände Brödel 1988; Faulstich 1990; Kade u. a. 1990; Wirtwer 1991) eint der heimliche Konsens, daß sie sich gegenwärtig, verglichen mit ihrer Lage noch bis weit in die 60er Jahre hinein, tiefgehend wandelt. Ausbreitung, Zerstreuung und Entgrenzung werden zu unverkennbaren Merkmalen einer veränderten Situation:

- In einem nicht vorhersehbaren Umfang hat sich die Erwachsenenbildung gesellschaftlich universell durchgesetzt und in den verschiedensten Kontexten etabliert, mit der Folge, daß sie neben den zudem weniger werdenden „reinen“ Formen in einer großen Anzahl von „Mischformen“ existiert.
- Damit einher gegangen ist der Verlust ihrer moralisch privilegierten Position. Inzwischen normativ entzaubert, wird sie zur kulturellen Infrastruktur der Gesellschaft – mit Dienstleistungscharakter. In dem Maße, in dem die Grenzen zur Gesellschaft und Lebenswelt durchlässig werden und Erwachsenenbildung selber zu einer Art (alternativen) Lebenswelt wird, verliert sie als eigenständige soziale Realität an Kontur.

- Die Angebote der Erwachsenenbildung werden vielfältig angeeignet, so daß der exklusive Zusammenhang von Erwachsenenbildungsinstitutionen und Bildung zerbricht.
- Der autonom werdende Umgang der Erwachsenen mit den institutionellen Angeboten hat neben Tendenzen der Selbstorganisation den Einfluß der Pädagogen eingeschränkt. Zusammen mit den erkennbaren, nicht nur finanziell bedingten Grenzen der Professionalisierung und inzwischen auch der Entpädagogisierung hat dies zu Entgrenzungserscheinungen der Erwachsenenbildung auch auf der Handlungsebene geführt, die dem lange Zeit vorherrschenden gesellschaftlichen Entwicklungsmuster funktioneller Ausdifferenzierung entgegenlaufen, ohne es allerdings rückgängig zu machen.

Anders als meist unterstellt (vgl. etwa SCHMITZ/TIETGENS 1984, S. 14 ff. oder DEWE/FRANK/HUGE 1988, S. 19 ff.), sind die dadurch hervorgerufene, vielbelagte Unübersichtlichkeit und Komplexität jedoch kein „objektives“ Merkmal der Erwachsenenbildung. Sie sind Ausdruck des Scheiterns – zwischen Rigidität und Diffusität schwankender – theoretischer Ordnungsversuche angesichts der Herausforderungen durch die Realentwicklung der Erwachsenenbildung, inklusive der damit verbundenen gesellschaftlichen Gegenstandskonstruktionen. Man kann es auch positiver sehen und das Scheitern auf Dauer stellen, indem man „Erwachsenenbildungswissenschaft“ zur „Suchbewegung“ (TIETGENS) stilisiert. Aber dies verkennt die Brüchigkeit der für das Reden über Erwachsenenbildung bisher maßgeblichen Grundannahmen. Der Begriff Erwachsenenbildung verweist nicht mehr auf eine exklusive soziale Realität, in der ihre Idee institutionell verkörpert ist. Sie läßt sich somit nicht mehr als ein gesellschaftlich exterritorialer Ort denken, von dem aus eine (gesellschafts-)kritische, an den Ideen der Aufklärung orientierte Menschheitsverbesserungsposition mit Aussicht auf Erfolg artikuliert und praktisch auf den Weg gebracht werden könnte. Zugleich taugt ein emphatischer Bildungsbegriff nicht länger zum einheitstiftenden Fluchtpunkt gesellschaftlich institutionalisierter Erwachsenenbildung. Auch läßt sich professionalisiertes pädagogisches Handeln nicht mehr als verbindliche Grundlage behaupten, um Bildungsprozesse von Erwachsenen verantwortungsvoll zu gestalten.

Verdichtet haben sich diese Grundannahmen in zwei Überzeugungen, die den paradigmatischen Kern der dominierenden Erwachsenenbildungstheorien ausmachen: Einmal im Gedanken, es sei sinnvoll, Erwachsenenbildung als in sich geschlossene konsistente Einheit zu konstruieren. Mit dieser gegenstandskonstitutiven Prämisse eng zusammen hängt die disziplinäre Vorentscheidung, Erwachsenenbildung primär unter Rückgriff auf pädagogische Theorietraditionen zu konzeptualisieren. Hinter dieser Fixierung auf Einheit und Autonomie liegt der Versuch, über Aus- und Abgrenzungen einen Kern „eigentlicher“ Erwachsenenbildung gegen alle gesellschaftlichen Bedrohungen zu sichern. Diese Strategie hat ihren theoretischen „Preis“: Die gegenwärtige, im Spannungsverhältnis von Ausdifferenzierung und Entgrenzung verlaufende Entwicklung der Erwachsenenbildung läßt sich nicht differenziert beschreiben. Orientiert letztlich noch am Modell einfacher, nicht bereits „reflexiver Modernisierung“ (BECK 1986; für die Pädagogik KRÜGER 1990; LENZEN 1991;

KADE/LÜDERS/HORNSTEIN 1991; für die Erwachsenenbildung KADE 1989b), konzipiert das leitende Paradigma den Fortschritt der Erwachsenenbildung – der Logik gesellschaftlicher Ausdifferenzierung folgend – als Anwachsen institutioneller Autonomie.

Der in diesem Beitrag entfaltete theoretische Zugang zur Erwachsenenbildung setzt sich davon zweifach ab. Seine Aufgabe ist es, die historisch entwickelten vielfältigen Formen der Erwachsenenbildung zu begreifen, sich aber nicht im Namen disziplinärer Übersicht zum Sachwalter eines obersten Standpunktes zu machen, von dem aus die Abweichungen vom Ideal einer universalen Einheit zu markieren wären. Daher ist das anvisierte Ordnungsmodell nicht das einer geschlossenen, sondern das einer pluralen, für angrenzende Bereiche offenen Einheit, deren Funktion weniger Abgrenzung als Eröffnung von Anschlußmöglichkeiten ist. „Stützpunkte der Ordnung“ (WALDENFELS), die die Frage nach einer Ordnung der Erwachsenenbildung mit der Frage nach ihrem Ort in der Gesellschaft verknüpfen, werden wichtiger als abschließende pädagogische Rahmungen, denen – im Blick auf eine „Begründung ihrer pädagogischen Eigenlegitimation“ (SIEBERT 1985, S. 581) – die Idee kontextfreier Universalisierung von Erwachsenenbildung zugrundeliegt. Mein Interesse richtet sich daher zweitens auf eine sozialwissenschaftlich erweiterte Erwachsenenbildungstheorie. Ebenso wenig wie es dabei um die Stabilisierung disziplinärer Identität geht, sondern um die Ermöglichung von Austausch und Kommunikation, so ist dies auch kein Plädoyer, in die 70er Jahre zurückzukehren, zu einem den Gegenstandsverlust fördernden Import unterschiedlichster Theoriefragmente. Um die neuen Strukturen begreifen zu können, die sich auf der Grundlage der Entgrenzung der Erwachsenenbildung hin zu Lebenswelt und Gesellschaft herausbilden, scheint es indes sinnvoll, sie gewissermaßen von draußen, mit anderen Augen zu betrachten. Ein solcher Ansatz zur Rekontextualisierung versucht, die Erwachsenenbildung mit ihren institutionellen und kulturellen Bedingungen, in die sie „eingebettet“ ist, zu verbinden und diesen Zusammenhang selber zum Gegenstand der Theorie zu machen (eine Ahnung davon in FRIEDENTHAL-HAASE u. a. 1991). Dafür wird das Konzept der Aneignungsverhältnisse zentral. Es ist an Verbindungs- und Berührungszonen zwischen der Erwachsenenbildung und anderen sozialen Realitäten interessiert. Es lenkt die Aufmerksamkeit auf die Sphäre der Übergangsrealitäten, um sie in ihrer Vielfalt differenziert zu beschreiben. Diese theoretische Perspektive gewinnt heute – im Zusammenhang der durch die Postmoderne-Diskussion provozierten Selbstverständnisdebatten um den Gehalt der Moderne – zunehmend an Bedeutung. Sie verbindet so unterschiedliche Ansätze wie WOLFGANG WELSCHS (1991) Theorie der Moderne, in der – unter der Chiffre „transversaler Vernunft“ – Einheit auf der Grundlage radikaler Pluralität als Möglichkeit von Übergängen gedacht wird, RICHARD MÜNCHS (1991) Theorie der Kommunikationsgesellschaft, in der die Entwicklung von „Interpenetrationszonen“ als Kern der Moderne ausgewiesen wird, und die neuere Phänomenologie (WALDENFELS 1990; 1987) mit dem Programm eines „Denkens auf der Grenze“ und in Übergängen.

Ich gehe so vor, daß ich, ausgehend von einer gerafften Kritik bisheriger Gegenstandskonstruktionen eine dazu alternative Theorieperspektive für die

Erwachsenenbildung begründe (2). Diesen Paradigmenwechsel führe ich in drei Schritten aus (3). Zunächst entfalte ich Erwachsenenbildung von der Sozialisationstheorie her. Das dazu in den Mittelpunkt gestellte Konzept der Aneignung entwickle ich unter institutionellem Aspekt weiter zum Konzept der Aneignungsverhältnisse, das ich unter Bezug auf Strukturmerkmale pädagogischer Handlungsformen in Richtung auf Erwachsenenbildung hin spezifiziere. Im Lichte der mit diesem Referenzpunkt eröffneten Perspektive beleuchte ich abschließend die gegenwärtige Situation der Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund der Universalisierung von Aneignungsverhältnissen (4).

## *2. Einheitskonstruktionen der Erwachsenenbildung und ihre Überwindung*

Der Diskurs über die Erwachsenenbildung ist durch zwei komplementäre Sichtweisen bestimmt, einen institutions- und einen subjektorientierten, Bildung in den Mittelpunkt stellenden Blick. Beide Sichtweisen folgen einer gemeinsamen Logik. Sie konstruieren, wie ich im folgenden – mehr in systematischer als historischer Absicht – zeigen will, Erwachsenenbildung als eine in sich geschlossene Einheit, die ihre Kontur wesentlich durch die Abgrenzung von anderen sozialen Realitäten gewinnt.

In der Tradition der 20er Jahre stehend, galt die Volkshochschule im wissenschaftlichen, bildungspolitisch durchaus einflußreichen Diskurs der Bundesrepublik Deutschland lange Zeit als beinahe alternativloses Paradigma der Erwachsenenbildung, als zentraler Gegenstand wissenschaftlicher Reflexion und Gestaltungsbemühungen. Zwar ging schon in den 20er Jahren das Feld der Einrichtungen, die gesellschaftlich zur Erwachsenenbildung gerechnet wurden, weit über die Volkshochschule hinaus (vgl. LANGEWIESCHE 1989, S. 337f.), aber die Differenz zwischen pädagogischem und gesellschaftlichem Begriff von Erwachsenenbildung stellte theoretisch kein Problem dar. Wie schon in den 20er Jahren etwa bei NOHL und HONIGSHEIM wurde auch nach dem Ausbau der Volkshochschulen in den 70er Jahren als Problem vor allem die Kluft zwischen Idee und empirischer Wirklichkeit der Volkshochschule diskutiert.

Die seitdem deutlicher erkennbare Erosion der Volkshochschule als „Prototyp“ der Erwachsenenbildung ist neben dem wachsenden Ausbau gesellschaftlicher Definitions- und Erfassungsinstanzen für ein sich schließlich erweiterndes Verständnis von Erwachsenenbildung verantwortlich. Nur um den Preis wachsender Bedeutungslosigkeit hätte sich die erziehungswissenschaftliche Konzeptualisierung von Erwachsenenbildung dem Druck gesellschaftlicher Gegenstandskonstitutionen entziehen können, die zugleich noch einmal Zeichen des Erfolgs pädagogischer Reformanstrengungen waren.

Diese Entwicklung führte zunächst zu einem Konzept der Erwachsenenbildung, das alle öffentlichen Bildungseinrichtungen als gleichwertige Elemente einschloß, neben der Volkshochschule also auch die kirchlichen, politischen, gewerkschaftlichen Einrichtungen. Erwachsenenbildung waren aus dieser, an institutionellen Selbstbeschreibungen anknüpfenden Sicht (WEINBERG) die öffentlich finanzierten Bildungseinrichtungen. Aber auch diese Entgrenzung blieb



nicht das letzte Wort. Das zunehmende gesellschaftliche Gewicht der betrieblichen Weiterbildung hat es der Berufspädagogik (ARNOLD) erleichtert, auch die Ausgrenzung betrieblicher Weiterbildung aufzuheben. Immer noch institutionsorientiert, wurden zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung neben den öffentlichen auch die betrieblichen Einrichtungen gezählt. Diese Gegenstandsbestimmungen verbindet bei aller umfangslogischen Differenz die Vorstellung, die Ordnung der Erwachsenenbildung folge dem Muster geschlossener Einheiten. Dieser Logik unterliegen auch die Konzeptualisierungen mit Hilfe des Systembegriffs. Unter dem Einfluß der bildungspolitischen Ausrufung der Erwachsenenbildung zu einem, unterschiedliche Institutionen integrierenden, quartären Bildungsbereich (1970) und der seit den 70er Jahren unübersehbaren gesellschaftstheoretischen Konjunktur des Denkens in Systemkategorien wechselt der Bezugspunkt der Einheitskonstruktionen. Erwachsenenbildung wird als gesellschaftliche Institution mit Systemcharakter beschrieben. Das Spektrum dieser Konzepte ist vielfältig. Soweit die Systemwerdung der öffentlichen Erwachsenenbildung als gesellschaftliche Institutionalisierung pädagogischer Autonomie, damit als Fortschritt, sei es in der Form der Subsystembildung (GIESEKE) oder der „mittleren Systematisierung“ (FAULSTICH), gedeutet wird, erschließt sich letztlich nur noch über einen Blick in die Vergangenheit „zufälliger“ Erwachsenenbildung eine Differenz zu diesem Einheitskonstrukt. Anders ist das bei den Konzepten, in denen am Systemcharakter der Erwachsenenbildung kritische Impulse entzündet werden. Ob SCHLUTZ Erwachsenenbildung in Abgrenzung vom gesellschaftlichen Weiterbildungssystem wissenschaftlich profiliert oder AXMACHER, durchaus nicht ohne antiinstitutionellen Affekt, die Linie des Denkens einer wertmäßigen Antithese von institutioneller und selbstorganisierter Erwachsenenbildung fortsetzend, für die Subjektwerdung den Widerstand gegen die Erwachsenenbildung zur Bedingung macht, immer wird von einer tiefen Kluft zwischen der systemischen Realität von Erwachsenenbildung und ihrer „eentlichen“, über den Bezug auf Bildung und Subjektwerdung definierten, Realität ausgegangen.

In diesen über den Referenzpunkt Institution definierten Konzepten ist immer der Bezug auf Bildung mitgedacht, ohne daß diese jedoch zu einem eigenen Thema gemacht würde. Dies geschieht seit Beginn der 80er Jahre, als mit dem Konzept „Bildung Erwachsener“ die Subjektperspektive von Erwachsenenbildung von der Institutions- und Handlungsperspektive systematisch abgehoben wird. Darin wird Bildung zur eigenständigen Leitidee der Gegenstandskonstitution (vgl. zusammenfassend KADE 1988).

Was bei aller Differenz beider theoretischer Perspektiven jedoch erhalten bleibt, ist die Logik der Ordnung der Erwachsenenbildung. Sie wird weiterhin als geschlossene Einheit konstruiert, wobei der mit ihr verbundene normative, im Bildungsbegriff konzentrierte Impuls seine Leuchtkraft aus der Abdunkelung „unreiner“ Formen der Erwachsenenbildung gewinnt. Über Ab- und Ausgrenzungen wird wiederum versucht, einen Kern „eigentlicher“ Erwachsenenbildung gegen alle – gesellschaftlich verursachten – Bedrohungen durch betrieblich-ökonomische Qualifikationsstrategien, kulturelle Kompensationsfunktionen, politische Entmündigungsoptionen und hedonistische Freizeitkulturen zu sichern.

Folgenreich ist das Einheits-Paradigma auch nach Innen. So haben die Ansätze, die Erwachsenenbildung nach dem Modell Volkshochschule konstruieren, deren historisch entwickelten internen Differenzen kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Die Unterschiede zwischen der Abendvolkshochschule und dem skandinavischen Modell der Heimvolkshochschule sind ebenso wenig theoretisch relevant geworden wie die Mannigfaltigkeit der Volkshochschulen allein in der Bundesrepublik Deutschland. Je weiter andererseits bei Beibehaltung des Einheitskonzepts die Grenzen der Erwachsenenbildung hinausgeschoben wurden, desto diffuser und unübersichtlicher erschien diese. So integriert der Systembegriff die verschiedenen Einrichtungen der Erwachsenenbildung so abstrakt, daß sie als je besondere Handlungszentren aus dem Gesichtskreis fallen. Soweit auf einzelne Einrichtungen eingegangen wird, werden sie theorielos beschrieben, als Aneinanderreihung verschiedener neuer Lernorte (NUSSL). An der Verwendung von Lernen als allgemeinem Kriterium für Weiterbildung zeigt sich – ebenso wie beim Rekurs auf Lehren (SIEBERT) – die geringe Trennschärfe von zu konkretistischen Einheitssymbolisierungen. Diffus wird die Gegenstandskonstitution in der Bestandsaufnahme von FAULSTICH u. a. (1991), weil analog zur Vermischung deskriptiver und normativer Anteile in der Kategorie der „mittleren Systematisierung“ institutionelle und funktionelle Differenzierungskriterien eine unklare Melange eingehen. Zwar wird Weiterbildung über den Lernbegriff als Summe derjenigen „Tätigkeiten von Erwachsenen, deren primäre Intention das Lernen“ (ebd., S. 20) ist, definiert, aber zugleich wird das Untersuchungsfeld institutionell eingegrenzt. Im Zentrum stehen wiederum die Felder, die der „Gestaltung in öffentlicher Verantwortung“ (ebd., S. 238) zugänglich sind. Unter dem Namen „Weiterbildungszentren“ kehrt die Volkshochschule als Kern der Erwachsenenbildung wieder. Ausgeschlossen bleiben die betriebliche Weiterbildung ebenso wie die Vielzahl privater Einrichtungen.

### 3. *Erwachsenenbildung als Strukturierung von Aneignungsverhältnissen*

#### 3.1 *Erwachsenenbildung als Aneignungsprozeß*

Die Umstellung der Erwachsenenbildungstheorie auf offene, für vielfältige soziale Realitäten anschußfähige Einheitskonzepte wird durch disziplinäre Abgrenzungsstrategien behindert, insbesondere durch die – meist normativ motivierte – Ausgrenzung sozialwissenschaftlicher Zugänge (vgl. KÖRBER 1991). Die Selbststilisierung zum archimedischen Punkt für Fragen der Subjektwerdung Erwachsener, die manche mit „institutionellen Vorurteilen“ (KOHLE 1984, S. 140) der Erwachsenenpädagogik erklären, hat nicht zuletzt deshalb ihre Grundlage eingebüßt, weil neuere Sozialisationstheorien das „produktiv realitätsverarbeitende Subjekt“ (HURRELMANN) und die Person in den Mittelpunkt stellen (zusammenfassend HURRELMANN/ULICH 1991). Deutlicher als bisher erkannt (vgl. ARNOLD/KALTSCHMID 1986; DEWE/FRANK/HUGE 1988) ist mit der Fundierung der Erwachsenenbildung in der Sozialisations-theorie indes ein tiefgreifender Perspektivwechsel verbunden. Das herge-

brachte Interesse an Abgrenzungen kann einem Blick auf Kontinuitäten und Diskontinuitäten von Bildung und Sozialisation weichen (vgl. LUHMANN 1987). Dem Aneignungsbegriff kommt in dieser Perspektive eine Schlüsselstellung zu, denn in ihm laufen pädagogische und sozialwissenschaftliche Theorietraditionen zusammen. Sein theoriestrategischer Wert liegt darin, daß er als gesellschaftstheoretischer (MARX), sozialwissenschaftlicher (MEAD; BERGER/LUCKMANN), kultursoziologischer (BOURDIEU) und kulturpsychologischer (LEONTJEW) Begriff (vgl. den Überblicksartikel von KEILER 1992) an Bildungstheorien (DERBOLAV; DRÄGER; GEISSLER/KADE; HEYDORN; KLINGBERG; KECKEISEN; SCHÄFFTER; TENORTH; WINKLER) anschußfähig ist und die Ergebnisse empirischer Untersuchungen der Erwachsenenbildung integrierbar macht, die sich in letzter Zeit vielfach des Aneignungsbegriffs bedienen (vgl. KADE 1989 a, b; GIESEKE 1989).

Ein erster Versuch, Erwachsenenbildung von der Sozialisationstheorie her zu denken, ist der Ansatz von SCHMITZ (1984). Unter Bezugnahme auf das wissenssoziologische Konzept von BERGER/LUCKMANN versucht er sie als „nicht-lebensweltlichen Erfahrungsraum aus der Sicht der Sozialisation in der Lebenswelt theoretisch zu erschließen“. Von der alltagstheoretischen Grundannahme ausgehend, die unmittelbare Lebenspraxis als Handeln und dies als Herstellung „unproblematischer Situationen“ zu deuten, wird Erwachsenenbildung als „lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß“ entwickelt.

Nun wird die von SCHMITZ – im Einklang mit der für pädagogische Konzepte durchaus nicht untypischen Defizitannahme – gemachte alltagstheoretische Grundannahme, daß das Leben ein „ununterbrochener Prozeß der Problemlösung“ (ebd., S. 99) sei, von der neueren Sozialisationstheorie nicht mehr geteilt. Sozialisation wird entspannter definiert als Prozeß der Subjektkonstitution durch aktive Aneignung von Welt. Die von SCHMITZ gemachte sozialisationstheoretische Voraussetzung läßt sich somit als Kunstprodukt einer professions- und wissenschaftszentrierten Herangehensweise deuten. Sie kann nicht mehr darüber aufklären, daß Erwachsenenbildung Wissensdefizite nicht vorfindet, sondern sie selbst erst der Prozeß der Umdefinition von Handeln und Interessen in Wissensdefizite ist (vgl. KNOPF 1989).

Macht man dies inzwischen weithin anerkannte Verständnis von Sozialisation zum Fundament von Erwachsenenbildung, so wird es möglich, ihre Beziehung zur Lebenspraxis, wie umgekehrt auch die der Erwachsenen zur Erwachsenenbildung zu entdramatisieren. Sie setzt einen ständigen Prozeß von – allerdings in Lebensprozesse eingebundener – Aneignung voraus. Dieser Prozeß wird durch sie nicht unterbrochen, sondern unter anderen Bedingungen – denen strukturierter Aneignungsverhältnisse – fortgesetzt. Erwachsenenbildung ist aus dieser Sicht eine gesellschaftliche Organisation von Aneignungsprozessen und – insofern Aneignung ohne Verlust, d. h. Entfremdung, nicht zu denken ist (vgl. SCHÄFFTER 1991) – von Entfremdungsprozessen. Dies Verständnis legt sie nicht auf die Bearbeitung von problematisch gewordenen Aneignungsprozessen fest, aber schließt sie auch nicht aus. Das Beteiligungsspektrum ist breiter. Zur Aufgabe der Erwachsenenbildung zählt es, sozialstrukturell exklusive Aneignungsprozesse gesellschaftlich universell zu ermöglichen und durchzusetzen sowie blockierte Aneignungsprozesse wieder in

Gang zu bringen, zu beschleunigen, zu verlangsamen, zu vertiefen, zu versteitigen, zu systematisieren, ihre Richtung zu ändern und ebenso die dazu gehörenden Entfremdungsprozesse zu unterstützen, abzusichern oder ihre Folgen zu bearbeiten.

Die Differenz zwischen Aneignungsprozessen der Erwachsenenbildung und solchen der Lebenspraxis ist jedoch nicht nur formaler Natur; in dem Sinne, daß im Falle der Erwachsenenbildung die Aneignungsprozesse als solche intendiert sind, sonst aber gleichsam naturwüchsig als „kontinuierlicher Verhaltensstrom“ (GIDDENS 1988, S. 53) ablaufen. Der Unterschied betrifft auch Struktur und Inhalt der Aneignung. Was den strukturellen Unterschied angeht, kennzeichnet es Erwachsenenbildung, daß in ihr die Aneignungsprozesse als Aneignungsprozesse betrachtet, strukturiert und behandelt werden. Aneignungsprozesse gewinnen gegenüber den Lebensprozessen, deren systematisches Derivat sie zunächst sind, eine eigene Gestalt. Erwachsenenbildung ist der Ort, an dem Aneignung zum Thema wird und unterschiedliche Aneignungsprozesse erwogen, durchgespielt und verworfen werden können. Im Sinne dieses Reflexivwerdens von Aneignung läßt sich Erwachsenenbildung als gesellschaftlich herausgehobener Ort temporaler Verdichtung von Aneignung beschreiben. Erwachsene erfahren und konstituieren sich als Subjekte, indem sie sich Ausschnitte der Welt aneignen. Aneignungsprozesse im lebensweltlichen Kontext sind dagegen immer nur ein – mehr oder weniger gewußter – Aspekt von Lebensprozessen, der aus einer bestimmten Sicht aufscheint. Sie sind Sozialisationsprozesse, d.h. in Lebenspraxis integrierte und als solche nicht erkennbare, der Reflexion und Gestaltung zugängliche Aneignungsprozesse. Der inhaltliche Unterschied zwischen Aneignungsprozessen in der Erwachsenenbildung und Sozialisationsprozessen liegt darin, daß der Inhalt von Aneignungsprozessen Wissen über die Welt ist, der Gegenstand von Sozialisationsprozessen aber die raum-zeitlich erfahrbare soziale Welt ist. Aneignung in der Erwachsenenbildung richtet sich auf Wissen, in der Lebenspraxis auf die Welt. Aber empirisch sind die Übergänge fließend. Dabei braucht man nicht so weit zu gehen, in Erziehung „gewissermaßen ein(en) Fremdkörper“ (LUHMANN 1987, S. 69) im Erziehungssystem zu sehen. Indes, so wie in der Erwachsenenbildung Aneignungsprozesse in Lebensprozesse übergehen, so mutieren umgekehrt auch fortwährend Lebensprozesse zu Aneignungsprozessen. Zwar ist die Aneignung von Welt in der Form von Wissen ihr differenzbildendes Merkmal, ihr Gegenstand ist – aus der Sicht des hier entwickelten Paradigmas – zugleich aber auch der für Sozialisation maßgebliche Inhalt, d.h. Aneignung als Aneignung von Welt. Ein Unterschied, der in hergebrachter Terminologie als der von Lernen und Erfahrungsmachen zur Sprache gebracht wird.

Dies der historisch sich herausbildenden Vielfalt der Erwachsenenbildung zugrundeliegende Spannungsverhältnis hat – systematisch betrachtet – vier Ausprägungen (vgl. auch SCHÄFFTER 1984).

Der klassischen Bildungsidee am nächsten steht der Typ „Aneignung von Welt in der Form des Wissens“. Seine Grundlage ist eine inhaltliche Kovarianz von Wissen und Welt. Das Wissen repräsentiert unmittelbar die anzueignende Welt; es ist die Welt, die angeeignet werden soll. Bildung ist in diesem Sinne

immer zugleich Aneignung von Lebensformen. Man kann auch im Sinne der Wissenssoziologie sagen: Welt ist nichts anderes als das Wissen (über sie). Beispiele dafür wären etwa die meisten kulturellen Kurse. Empirisch und systematisch schließt dies nicht aus, daß Kulturveranstaltungen dem zweiten Typ zuzuordnen sind, der eine operative Erwachsenenbildung bezeichnet. Er geht von der räumlichen, zeitlichen und sozialen Trennung von Wissen und Welt aus. Die Überbrückung wird nach Abschluß der Phase des Wissenserwerbs hergestellt. Sie ist meist instrumentell konzipiert. Das angeeignete Wissen hat seinen Wert als Mittel zur Bewältigung von Handlungsaufgaben, die außerhalb der Erwachsenenbildung bestehen. Hierunter fallen alle Veranstaltungen, die man unter den nicht auf berufliche Arbeit beschränkten Begriff Qualifikation subsumieren kann. Den dritten Typ kann man „selbstreflexive Erwachsenenbildung“ nennen. Das angeeignete Wissen steht in diesem Fall beziehungs- und gleichsam schwerelos im Raum. Es ist ohne Verbindung zu einer von der Erwachsenenbildung unterschieden gedachten Lebenspraxis. Die Deutungsmöglichkeiten dieses Typs reichen von kulturkritischen Positionen, die darin die Verdinglichung von Bildung zum Kulturgut (ADORNO) bzw. zum kulturellen Differenzierungsmerkmal (BOURDIEU) sehen, über postmoderne Sichtweisen (BAUDRILLARD), die darin den Übergang von Bildung zur Simulation der Wirklichkeit sehen, bis zu Positionen, die die Differenz zur Lebenspraxis hin auflösen. Erwachsenenbildung wird hier zur Lebensform. Merkmal eines vierten Typs ist es, daß Erwachsenenbildung nicht mehr über den Bezug auf Wissen definiert wird, sondern selber eine soziale (Sub-)Welt darstellt, in der Wissensvermittlung – am Rande oder im Zentrum – stattfindet. Erwachsenenbildung erscheint hier wesentlich als Sozialisation.

Anders als bei SCHMITZ wird aus dem hier skizzierten Blickwinkel also „Unreinheit“, Fragilität und Vorläufigkeit zum konstitutiven Merkmal von Erwachsenenbildung selber. Sie sind nicht nur ihre lebensweltliche Voraussetzung. Erwachsenenbildung ist Ort der Transformation von Lebensprozessen in Aneignungsprozesse. Diese Differenzbildung stellt ein permanentes Handlungsproblem dar, das nicht durch eine institutionell verankerte Situationsdefinition oder durch eine normative Vorgabe, was Erwachsenenbildung „eigentlich“ sei, ein für allemal und abschließend „aus der Welt zu schaffen“ ist. Ebenso wenig wie das Problem mit der Teilnahmeerklärung, dem Anfang von Veranstaltungen oder mit Hilfe von Lehr-Lern-Verträgen (vgl. MEUELER 1982) „gelöst“ werden kann. Nur um den Preis einer Verselbständigung der Erwachsenenbildung als Ort der Macht den Subjekten gegenüber könnte das Spannungsverhältnis von Lebens- und Aneignungsprozessen nach der Seite von Aneignung aufgelöst werden (vgl. auch SCHLUTZ 1989; KADE 1985). Erwachsenenbildungstheorie heißt demnach, an dieser Bruchstelle – im Blick auf Übergänge, Kontinuitäten und Diskontinuitäten – zu denken, um sie gegen alle praktischen und wissenschaftlichen Abgrenzungs-, Abspaltungs- und Verfestigungsstrategien offen zu halten. Die kontinuierliche Fortsetzung lebensweltlich integrierter, damit weder zielgerichteter noch konzentrierter noch eindimensionaler Aneignungsformen in der Erwachsenenbildung, die aus der Sicht von Theorien, die die Differenz von Lebenspraxis verabsolutieren, als pädagogisch zu beseitigender Mangel erscheint, wird als eine notwendige Bedingung für die Aufrechterhaltung der Teilnahme begriffen, als Bedingung dafür,

um in der Erwachsenenbildung als Subjekt anwesend zu sein (erhellend dazu NOLDA 1992). Die Reproduktion der Erwachsenenbildung verläuft immer kontextgebunden. Sie kann nur unter kontinuierlicher Irritation und „Störung“ durch ihre „Umwelt“, die Lebens- und Sozialisationsprozesse der Erwachsenen prozessieren. Im Gegensatz zu AXMACHER (1990), der die Bruchstelle zwischen Erwachsenenbildung und Lebenswelt dramatisiert, verlangt autonome Lebenspraxis damit nicht (notwendig) den Widerstand gegen die Erwachsenenbildung in der Form der Nichtteilnahme, sondern sie kann sich innerhalb der Erwachsenenbildung realisieren. Als „kulturelle Errungenschaft“ (DRÄGER 1991, S. 212ff.) stellt diese ein Moment, ja ein Ferment der Lebenspraxis dar, gleichsam ihre kulturelle Infrastruktur.

### 3.2 Das Konzept der Aneignungsverhältnisse

Die gesellschaftliche Organisation von Aneignung leistet Erwachsenenbildung nicht als Idee, sondern als raum-zeitlich situierter institutionalisierter Handlungszusammenhang, als soziales System. Es ist daher sinnvoll, das Aneignungskonzept näher auf die institutionelle Seite von Erwachsenenbildung zu beziehen.

Als Handlungssystem setzt Erwachsenenbildung lebensweltliche Aneignungsprozesse voraus und greift in sie ein, wenn auch nicht unmittelbar. Sie greift in den Fluß der lebensweltlich „eingehüllten“ Aneignungsprozesse – in dem sich Menschen die gesellschaftlichen Möglichkeiten des Lebens individuell zu eigen machen, sich selbst organisieren – ein, indem sie eine Differenz zwischen Leben und Aneignung aufmacht. Vorgefundene Lebensverhältnisse werden als Aneignungsverhältnisse thematisiert und (um-)gestaltet. Von daher ist Erwachsenenbildung (nichts anderes als) Konstitution und Strukturierung von Aneignungsverhältnissen. In Gestalt von Aneignungsverhältnissen wird zwischen Erfahrungswelten und Subjekten eine Vermittlungszone etabliert, auf die Institutionen und Subjekte gleichermaßen bezogen sind. Aneignung ist vermittelt durch die Aneignungsverhältnisse und als solche ein Konstitutionsprozeß der Subjekte, wie umgekehrt dadurch auch immer erst Welt konstituiert wird. In der Erwachsenenbildung wird aber nicht nur Welt vermittelt, sondern immer auch zugleich produziert. Aneignungsverhältnisse bezeichnen damit eine Ebene zwischen der Erwachsenenbildung als soziales System und den Aneignungsprozessen der Teilnehmer. Sie sind Resultat (pädagogischen) Handelns in der Erwachsenenbildung und zugleich ist (pädagogisches) Handeln Teil der Aneignungsverhältnisse. Aus der Sicht der Teilnehmer sind sie Bedingungen, unter denen diese sich Ausschnitte der Welt aneignen. Aneignungsverhältnisse fördern bestimmte Segmente der Aneignung von Welt, erschweren andere und sind wieder anderen gegenüber indifferent. Sie bergen eine Vielzahl von Aneignungsmöglichkeiten in sich. Welche entdeckt und realisiert werden, hängt zwar von den Subjekten ab, von deren Biographie und Lebenslage, ist jedoch nicht individuell zufällig. Auch wenn sich die Aneignung von der Position der Handelnden aus nicht steuern läßt, im nachhinein lassen sich überindividuelle, gesellschaftliche, für soziale Milieus spezifische Aneignungsmuster gleichwohl identifizieren.

Unter dem Aspekt der Aneignungsverhältnisse kann die Bindung der Erwachsenenbildung an das Lehren als Handlungstyp gelockert werden. Denn Aneignungsverhältnisse lassen sich unter Rückgriff auf unterschiedliche pädagogische Regeln und Ressourcen gestalten. Zugleich ermöglicht das Konzept die Lösung der Fixierung auf die Kursebene und damit auf die scheinbar herausragende Bedeutung, die dem Bezug auf die Teilnehmer in der face-to-face-Situation der Kurse zugeschrieben wird, der Situation der Kopräsenz.

Wenn man die Gestaltung von Aneignungsverhältnissen in den Mittelpunkt stellt, ist der Unterschied von Handlungsformen nicht ein hierarchischer zwischen der Herstellung der Kursbedingungen und dem „eigentlichen“ pädagogischen Handeln im Kurs. Der Kurs verliert seine exponierte pädagogische Bedeutung als Fluchtpunkt aller Aktivitäten in der Erwachsenenbildung. Gehandelt wird auf verschiedenen Ebenen, zu verschiedenen Zeiten, an verschiedenen Orten, von verschiedenen Personen, mit unterschiedlichen Ressourcen, in unterschiedlichen Interaktionsformen, Aktivitäten, mit unterschiedlicher Nähe zum Teilnehmer. Aber zwischen diesen vielfältigen Handlungsformen besteht kein qualitativer Unterschied. Sie haben den Status von komplementären Perspektiven innerhalb der Erwachsenenbildung als Gesamtkomplex handelnder Strukturierung von Aneignungsverhältnissen. Unterschiede zeigen sich jedoch, wenn man Referenzen der Erwachsenenbildung unterscheidet. Sind Individuen der Bezugspunkt, so stehen die Aneignungsverhältnisse auf der Ebene des Kurses im Zentrum. Sind ganze Adressatengruppen im Blick, so ist der einzelne Kurs als Handlungszusammenhang nachgeordnet und die von ihm ablösbaren allgemeinen Aneignungsverhältnisse sind im Mittelpunkt.

Die Betonung der Struktur der Erwachsenenbildung darf nicht als Aufstellen einer Alternative mißverstanden werden. Sie ist der Versuch einer Korrektur der dominierenden Sicht, die – im Einklang mit der Perspektive der Professionellen – das Handeln in den Mittelpunkt stellt. Aber zum einen impliziert Struktur Handeln; es ist der Prozeß der Strukturierung von Aneignungsverhältnissen. Und zum anderen ergänzen sich Struktur und Handeln; Handeln kann die „Macht“ der Aneignungsverhältnisse steigern.

### *3.3 Pädagogische Strukturierung von Aneignungsverhältnissen*

Es ist ein Vorteil des über Aneignung definierten Konzepts von Erwachsenenbildung, daß diese in die Nähe von anderen Institutionen gerückt wird, die ebenso Aneignungsprozesse organisieren (vgl. etwa HAUSER 1983, insbes. S. 459ff.). Erwachsenenbildung erweist sich als nicht die einzige oder auch zentrale gesellschaftliche Organisationsform von Aneignung, sondern nur als eine spezifische Form ihrer Institutionalisierung neben anderen Institutionen, wie etwa Buch, Theater, Kino, Museum, Fernsehen, Zeitung, Kirche, Gericht. Institutionelle Übergänge, Mischungen, Entgrenzungen von beiden Seiten aus, von den Kultur- wie von Bildungsinstitutionen aus, kommen so in den Blick.

Die gesellschaftliche Strukturierung von Aneignung leistet Erwachsenenbildung – im Sinne von GIDDENS (1988) – als soziales System. GIDDENS begreift

soziale Systeme als „reproduzierte Beziehungen zwischen Akteuren oder Kollektiven, organisiert als regelmäßige soziale Praktiken“ (GIDDENS 1988, S. 77). Er unterscheidet sie von Strukturen, die er als „Regeln und Ressourcen oder Mengen von Transformationsbeziehungen“ bestimmt. „Struktur als rekursiv organisierte Menge von Regeln und Ressourcen ist außerhalb von Raum und Zeit, außer in ihren Realisierungen und ihrer Koordination als Erinnerungsspuren, und ist durch eine ‚Abwesenheit des Subjekts‘ charakterisiert. Die sozialen Systeme, in denen Struktur rekursiv einbegriffen ist, umfassen demgegenüber die situierten Aktivitäten handelnder Menschen, die über Raum und Zeit reproduziert werden“ (ebd.).

Benutzt man diese Unterscheidung, so besteht die Besonderheit der Erwachsenenbildung als gesellschaftliche Form der Strukturierung von Aneignungsverhältnissen in ihrem Bezug zu pädagogischen Strukturmomenten. Sie sind der Komplex von Regeln und Ressourcen, auf die Erwachsenenbildung als soziales System zurückgreift. Dies impliziert jedoch nicht, daß in der Erwachsenenbildung alle Organisationsformen von Aneignung pädagogisch sind, wie umgekehrt, daß in anderen Kulturinstitutionen Aneignung nicht auch pädagogisch strukturiert wird. Es gibt Anhaltspunkte für eine historische Tendenz (vgl. KADE 1989b; KADE/LÜDERS/HORNSTEIN 1991; WINKLER 1992; TENORTH 1992), daß sich die pädagogischen Strukturmomente von ihren sozialen (Herkunfts-)Systemen, wie Schule und Erwachsenenbildung, lösen, gesellschaftlich frei zirkulieren und in unterschiedlichste Handlungszusammenhänge locker oder fest integriert werden. Das Bild einer „verstreuten Pädagogik“ (LÜDERS 1993) zeichnet sich ab. Anders als es sich aus der Sicht der LUHMANNschen Systemtheorie darstellt, wird der Systemcharakter der Erwachsenenbildung damit peripher. Es ist daher angebracht, zwischen Erwachsenenbildung als Aneignungsinstitution und als pädagogisch strukturierter Aneignung zu unterscheiden.

Gleichwohl existiert die pädagogische Struktur nicht ausschließlich als rekursiv organisierte Menge von Regeln und Ressourcen, die die Erwachsenenbildung außerhalb von sich vorfindet und die sie verwendet, wenn sie handelt. Sie existiert auch als Element von Erwachsenenbildung. Im Rückgriff auf (pädagogische) Strukturen reproduziert sich die Erwachsenenbildung zugleich als soziales System. GIDDENS nennt dies das Theorem der Dualität von Struktur: „Konstitution von Handelnden und Strukturen betrifft nicht zwei unabhängig voneinander gegebene Mengen von Phänomen – einen Dualismus –, sondern beide Momente stellen eine Dualität dar. Gemäß dem Begriff von der Dualität von Struktur sind die Strukturmomente sozialer Systeme sowohl Medium wie Ergebnis der Praktiken, die sie rekursiv organisieren. Struktur ist den Individuen nicht ‚äußerlich‘: in der Form von Erinnerungsspuren und als in sozialen Praktiken verwirklicht, ist sie in gewissem Sinne ihren Aktivitäten eher ‚inwendig‘ als ein ... außerhalb dieser Aktivitäten existierendes Phänomen“ (ebd., S. 77f.). „Bei der Reproduktion von Strukturmomenten ... reproduzieren die Akteure auch die Bedingungen, die ein entsprechendes Handeln ermöglichen. Struktur besitzt keine Existenz unabhängig von dem Wissen, das die Akteure von ihrem Alltagshandeln haben. Handelnde Menschen wissen immer, was sie tun – auf der Ebene diskursiven Bewußtseins in irgendeiner Beschreibung. Was sie tun, kann jedoch in anderen Beschreibungen ganz merk-



würdig erscheinen, und möglicherweise wissen sie wenig von den verzweigten Folgen ihres Handelns“ (ebd., S. 79).

### *3.4 Pädagogische Strukturmomente*

Es gibt heute keine maßstabsetzende, gesellschaftlich allgemein anerkannte Instanz, keinen privilegierten öffentlichen Ort – auch nicht die Erziehungswissenschaften –, an dem man eine verbindliche Antwort auf die Frage bekäme, was pädagogische von ökonomischen, politischen, künstlerischen, rechtlichen, wissenschaftlichen Strukturmerkmalen unterscheidet. Eher könnte man sich ans Delphische Orakel wenden. Daher steht jede Explikation pädagogischer Strukturen in Relation zu Theorietraditionen. Erschwerend kommt hinzu, daß jedes soziale System, das auf pädagogische Regeln und Ressourcen zurückgreift, diese nicht nur anwendet, sondern an ihrem Konstitutionsprozeß mitbeteiligt ist. Denn pädagogische Strukturen sind keine dinghaften Substanzen, sondern kulturelle Errungenschaften, die sich mehr oder weniger augenscheinlich und tiefgehend im Prozeß ihrer „Anwendung“ verändern. Ich beschränke mich daher auf relativ unstrittige Aspekte, unter denen sich Aneignungsverhältnisse auf ihre pädagogische Strukturiertheit hin analysieren lassen.

Geht man von Aneignung, nicht vom pädagogischen Handeln als fundamentaler Kategorie der Pädagogik aus, so ist deren allgemeinste Bestimmung die Reflexivität von Aneignung. Was die Erwachsenenbildung mit dem Gericht ebenso wie mit dem Museum gemeinsam hat, ist die Tatsache, daß diese Institutionen Aneignung gesellschaftlich organisieren. Der Unterschied liegt darin, daß in der Erwachsenenbildung Aneignung als Aneignung Handlungsthema ist. Im Gericht werden Straftatbestände aufgeklärt, Urteile gesprochen und Strafen beschlossen. Diese Handlungen haben immer auch einen für Aneignungsfragen relevanten Aspekt. Aber erst wenn Aneignung als solche in Abgrenzung von juristischen Fragen in den Vordergrund tritt, z. B. indem man überlegt, wie sich unterschiedliche Strafen auf die Entwicklung des Angeklagten auswirken, kann man sinnvollerweise von einer pädagogischen Strukturierung juristischer Handlungen sprechen. Im Fall des Museums wäre dies etwa der Unterschied zwischen der Sammlung und Aufbewahrung kultureller Gegenstände und ihrer Präsentation vor einem Publikum. Jede Sammlung strukturiert Aneignung, weil dadurch zwischen erhaltens-, aufmerksamkeits- und erinnerungswerten Gegenständen auf der einen, zu vergessenden auf der anderen Seite unterschieden wird. Aber Aneignung wird hier nicht für sich, sondern nur eingebunden in andere Handlungen strukturiert. Das Besondere der Erwachsenenbildung liegt dagegen darin – und das ist ihr allgemeinstes (pädagogisches) Strukturmoment –, daß der Aneignungsprozeß in seinen konstitutiven Bedingungen gesellschaftlich als kontingent erklärt wird und daran anschließend in unterschiedlichen Modi der Aneignung, die vom Lernen bis zum Erfahrungsmachen reichen, definiert und ausdifferenziert wird (vgl. SCHÄFFTER 1992, S. 100f.). Es ist der Grundgedanke der Erwachsenenbildung, daß Aneignung immer auch anders sein könnte und daß es gute Gründe gibt, sich an diesen Differenzen abzuarbeiten. Deswegen werden sich Gedanken über unterschiedliche Aneignungsprozesse gemacht, vorgegebene werden in

Frage gestellt und neue werden institutionalisiert. Die Kontingenz der Aneignung ist der Erwachsenenbildung nicht nur vorausgesetzt, sondern wird von ihr zugleich hergestellt. Erwachsenenbildung ist das gesellschaftliche Projekt, in dem das Reflexivwerden von Aneignung institutionalisiert ist; oder bildungsphilosophisch formuliert: mit dem der Prozeß der Selbstkonstitution, ja, der Schöpfung des Menschen offengehalten wird.

Eine nähere Bestimmung pädagogischer Strukturmomente (vgl. LÜDERS 1993) ergibt sich, wenn man zwischen Vermittlung und Aneignung unterscheidet (vgl. KADE/LÜDERS/HORNSTEIN 1991, insbes. S. 60 ff.), Pädagogik als Handlungsform (vgl. anregend KRONER/WOLFF 1989; KNAUTH/WOLFF 1989) versteht und deren Verhältnis zu Aneignung ausführt. Was die strukturelle Voraussetzung pädagogischen Handelns ist, nämlich die Kontingenz der Aneignung, wird innerhalb der Erwachsenenbildung zugleich zum Handlungsproblem. Das hatte schon ADORNO – bezogen auf die Musikpädagogik – gesehen, wenn er in der „Vermittlung“ das Problem pädagogischen Handelns identifizierte. „Heute scheint es, daß diese Vermittlung nicht mehr geraten will; zumindest, daß sie nicht mehr selbstverständlich ist“ (ADORNO 1982, S. 107). Aus heutiger Sicht erscheint die Offenheit der Aneignung als Fehlen jeglicher Erfolgsgarantie. Drei Momente pädagogischer Handlungsformen lassen sich unterscheiden. Das ist zunächst einmal die personale (u. U. rollenförmig stabilisierte) Differenz zwischen einem (professionellen oder „geborenen“) Pädagogen und einem Adressaten der pädagogischen Bemühungen (Schüler, Teilnehmer). Anders als der Fachmann ist der Pädagoge durch seine Aufmerksamkeit, seine Verantwortung, seine „Sorge“ (OELKERS 1991) für die Aneignungsprozesse der Adressaten definiert. Und dieser durch Kompetenz für Aneignungsfragen oder pädagogische Intentionalität geleitete Blick unterscheidet den Pädagogen grundsätzlich vom Adressaten. Das zweite ist ein unter Aneignungsaspekten strukturierter (Bildungs-)Inhalt. Das dritte Moment ist eine interaktive Struktur, über die pädagogisches Handeln und Aneignung aufeinanderbezogen werden. Das klassische Modell ist hier die Lehr-Lernstruktur. Unter dem Aspekt von Aneignung lassen sich Interaktionsstrukturen nach der Selbständigkeit unterscheiden, die der Aneignung gegenüber dem pädagogischen Handeln zukommt. Das Spektrum reicht von kontingenten Beziehungen bis zur gleichsam vollständigen Abhängigkeit der Aneignung von der Vermittlung, der Vorstellung des Lernens als Funktion des Lehrens (Kursleiterzentrierung). Ein damit eng zusammenhängendes Merkmal bezieht sich auf den Prozeß der Interaktion. Pädagogisierung der Interaktion bedeutet ihre zielgerichtete Systematisierung, Methodisierung und Erfolgskontrolle.

#### *4. Aneignungsverhältnisse im Rücken pädagogischer Gestaltung und wissenschaftlicher Zuständigkeit*

In einer reflexiv werdenden Moderne verliert die Pädagogik ihren für die Organisation von Aneignung zentralen Stellenwert. Das Verhältnis von Aneignung und Pädagogik ändert sich grundlegend. Von den Aneignungsverhältnissen her gedacht, wird Pädagogik zu einer ihrer möglichen Strukturierungsprinzipien. Was gesellschaftlich universell etabliert wird, sind somit weder

pädagogische Institutionen noch pädagogische Handlungsstrukturen, sondern Aneignungsverhältnisse. Darin realisiert sich indes das allgemeine Strukturmerkmal von Pädagogik, nämlich Aneignung als Aneignung zum Thema zu machen. Außerhalb der pädagogischen Institutionen werden Aneignungsverhältnisse zur Infrastruktur individuellen und gesellschaftlichen Lebens. Sie werden zur gleichsam selbstverständlichen Umwelt der Subjekte, ohne die diese nicht mehr sinnvoll zu denken sind. Indem sie „alle Mächte der Lebensführung mediatisiert“, bekommt Kultur generell „Veranstaltungscharakter“ (TENBRUCK 1989, S. 271). Aus der Sicht der Pädagogik läßt sich die im Paradigma der Aneignungsverhältnisse zum Ausdruck gebrachte neue Konstellation als die Dezentralisierung der Pädagogik, was ihre Rolle bei der Organisation von Aneignungsprozessen angeht, beschreiben. Die Umstellung gesellschaftlicher Organisation von Aneignung vom normativ integrierten Projekt Pädagogik auf das strukturelle „Programm“ vielfältiger Aneignungsverhältnisse ist somit mit einer Steigerung gesellschaftlicher Aneignungsprozesse bei einem gleichzeitigen Verlust an einheitlicher Richtung verbunden.

Ob und in welchem Maße die Aneignungsverhältnisse pädagogischer Institutionen, etwa einzelne Einrichtungen der Erwachsenenbildung, pädagogisch strukturiert sind, wird so zu einer empirisch zu beantwortenden Frage. Weil Strukturierungsprinzipien nicht exklusiv mit ausdifferenzierten Handlungsbereichen – ihren Herkunftsfeldern – verknüpft sind, sondern relativ frei gesellschaftlich zirkulieren können, muß man empirisch in der Regel wohl mit „gemischten“ Aneignungsverhältnissen rechnen. Solche Mischungen mindern den Gestaltungseinfluß der Erziehungswissenschaften erheblich; sie vergrößern aber ihre Forschungsaufgaben, weil nur über die Analyse komplexer Aneignungsverhältnisse die nach dem Verschwinden der Ursachen und der Allmacht der Wirkungen frei flottierende pädagogische Verantwortlichkeit wieder einen Grund finden kann und nicht in der Bodenlosigkeit von Kontingenzen versinkt.

Jede – einem romantischen Subjektmodell nachhängende – Kritik an der Universalisierung von Aneignungsverhältnissen enthält die Behauptung, daß individuell-autonome Aneignung der Welt in demokratischen Gesellschaften eine allgemeine Perspektive sein kann und dem Zugang überlegen ist, der über gesellschaftlich strukturierte Aneignungsverhältnisse vermittelt ist. Das ist zweifellos ein elitärer Gedanke, der den kommunikativen Fortschritt moderner Gesellschaften geringschätzt (vgl. MÜNCH 1991). Versuche indes, die gesellschaftliche Organisation von Aneignung wieder auf ein „Programm“ normativer Strukturierung von Aneignungsverhältnissen zurückzustellen, geben den Zuwachs an Autonomie auf, der vom Konzept der Aneignungsverhältnisse her in den Blick kommt. Der Möglichkeitsraum, der dadurch eröffnet wird, verlangte jedoch zugleich eine Stärkung der subjektiven Kräfte. Und das ist wohl primär ein politisches und ökonomisches Problem. Was die Aneignungsdimension angeht, so gibt die „Einklammerung“ des Bildungsbegriffs den Blick für die durch den Grad gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse vorgeschriebene Vielfalt subjektiver Aneignungsprozesse frei. Bildung läßt sich so in ihrer Relativität ernstnehmen, in ihrer Abhängigkeit von vorgegebenen „Entfaltungsmedien“ (BONSS/DUBIEL 1987, S. 53), d. h. von den Möglichkeiten der Teilhabe vergesellschafteter Individuen an den Arbeits-, Bildungs- und Kon-

sumangeboten. Andererseits kann aber auch nicht darüber hinweggesehen werden, daß die Verselbständigung der Aneignungsverhältnisse gegenüber der Lebenspraxis mit „Kosten“ verbunden ist; z. B. mit der Verdrängung von Aneignungsmodi, die auf Unmittelbarkeit setzen und in die Formen der praktischen Auseinandersetzung mit der Welt, wie Arbeit, Politik, sozialer Kampf, Ekstase eingebunden sind. Aber das ist vielleicht weniger ein Problem, das mit der Universalisierung von Aneignungsverhältnissen verbunden ist als mit ihrer Pädagogisierung und einer Reduktion der Aneignung von Welt auf ihre erwachsenenbildungsaffine Form, nämlich die Aneignung von Welt in der Form von Wissen.

## Literatur

- ADORNO, TH. W.: Zur Musikpädagogik. In: ders.: Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt. Göttingen 1982, S. 102–119.
- ARNOLD, R./KALTSCHMID, J. (Hrsg.): Erwachsenensozialisation und Erwachsenenbildung. Braunschweig 1986.
- AXMACHER, D.: Widerstand gegen Bildung. Weinheim 1990.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1986.
- BONSS, W./DUBIEL, H.: Zwischen Feudalismus und Post-Industrialismus. Metamorphosen der Leistungsgesellschaft. In: Freibeuter 32 (1987), S. 45–56.
- BRÜDEL, R. (Hrsg.): Öffentliche Erwachsenenbildung – Studium und Beruf. In: Theorie und Praxis, Bd. 17, FB Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover. Hannover 1988.
- DEWE, B./FRANK, G./HUGE, W.: Theorien der Erwachsenenbildung. München 1988.
- DRÄGER, H.: Historische Aspekte und bildungspolitische Konsequenzen einer Theorie des lebenslangen Lernens. In: Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung 7 (1979). Köln 1980, S. 109–141.
- DRÄGER, H.: Der interessierte Blick in die Fremde. In: FRIEDENTHAL-HAASE, M. u. a. 1991, S. 208–225.
- FAULSTICH, P. (Hrsg.): Lernkultur 2000. Erwachsenenbildung und Weiterbildung in der Zukunftsgesellschaft. München 1990.
- FAULSTICH, P. u. a.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim 1991.
- FRIEDENTHAL-HAASE, M. u. a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Bad Heilbrunn 1991.
- GIDDENS, A.: Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt/New York 1988.
- GIESEKE, W.: Habitus von Erwachsenenbildnern. Oldenburg 1989.
- HAUSER, A.: Soziologie der Kunst. München 1983.
- HOERNING, E. M./TIETGENS, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. Bad Heilbrunn 1989.
- HURRELMANN, K./ULICH, D.: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1991.
- KADE, J.: Gestörte Bildungsprozesse. Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1985.
- KADE, J.: Pädagogische Situation – Bildung Erwachsener – Subjektive Aneignung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 21 (1988), S. 9–25.
- KADE, J.: Kursleiter und die Bildung Erwachsener. Eine Studie zur biographischen Bedeutung der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1989 (a).
- KADE, J.: Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim 1989 (b); 1992.
- KADE, J.: Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35 (1989), S. 789–808 (c).
- KADE, J. u. a.: Fortgänge der Erwachsenenbildungswissenschaft. Bonn 1990.
- KADE, J./LÜDERS, CH./HORNSTEIN, W.: Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. 1991, S. 39–65.

- KEILER, P.: Aneignung. In: SANDKÜHLER, H. J. (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Bd. 1. Hamburg 1992, S. 118–128.
- KNAUTH, B./WOLFF, ST.: Verwendung als Handlungsform. In: Soziale Welt 3 (1989), S. 397–417.
- KNOPF, D.: „Leibliches Verhalten“ – Anmerkung zur lebensweltbezogenen Erwachsenenbildung aus der Sicht einer Phänomenologie der Körperlichkeit. In: HOERNING/TIETGENS 1989, S. 137–144.
- KOHLI, M.: Erwachsenensozialisation. In: SCHMITZ/TIETGENS 1984, S. 95–123.
- KÖRBER, K.: Was will die Erwachsenen-Bildungsforschung: neue Erkenntnisse gewinnen oder professionelle Identität ausbilden? In: IfEB (Hrsg.): Erwachsenen-Bildungsforschung. Bremen 1991, S. 128–155.
- KRONER, W./WOLFF: Pädagogik am Berg. Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens als Handlungsproblem vor Ort. In: BECK, W./BONSS, W. 1989, S. 72–121.
- KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen 1990.
- LANGEWIESCHE, D.: Erwachsenenbildung. In: LANGEWIESCHE, D./TENORTH, H.-D. (Hrsg.): Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V. München 1989, S. 337–370.
- LENZEN, D.: Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft. In: OELKERS/TENORTH 1991, S. 109–125.
- LÜDERS, CH.: Verstreute Pädagogik. Ein Versuch. In: HORN, K.-P./WIGGER, L. (Hrsg.): Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1993.
- LUHMANN, N.: Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987, S. 57–75.
- MEUELER, E.: Erwachsene lernen. Stuttgart 1982.
- MÜNCH, R.: Dialektik der Kommunikationsgesellschaft. Frankfurt a. M. 1991.
- NOLDA, S.: Lernen unter Vorbehalt. Anmerkungen zum Verhalten notorischer Teilnehmer. Frankfurt a. M. 1992 (Manuskript).
- OELKERS, J.: Topoi der Sorge-Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.) 1991, S. 213–231.
- OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel 1991 (= Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft).
- SCHÄFFTER, O.: Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1984.
- SCHÄFFTER, O. (Hrsg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen 1991.
- SCHÄFFTER, O.: Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. Frankfurt a. M. 1992.
- SCHLUTZ, E.: Erwachsenenbildung als Rationalisierung von Lebenswelt. In: HOERNING/TIETGENS 1989, S. 91–99.
- SCHMITZ, E./TIETGENS, H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11.) Stuttgart 1984.
- SCHMITZ, E.: Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: SCHMITZ, E./TIETGENS, H., 1984, S. 95–123.
- SIEBERT, H.: Paradigmen der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 3 (1985), S. 577–596.
- TENBRUCK, F. H.: Die kulturellen Grundlagen der Gesellschaft. Der Fall der Moderne. Opladen 1989.
- TENORTH, H.-E.: „Laute Klage, stiller Sieg“ – Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In: BENNER, D./LENZEN, D./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Weinheim/Basel 1992, S. 129–139 (= Zeitschrift für Pädagogik, 29. Beiheft).
- TIETGENS, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn 1986.
- WALDENFELS, B.: Ordnung im Zwielicht. Frankfurt a. M. 1987.
- WALDENFELS, B.: Der Stachel des Fremden. Frankfurt a. M. 1990.
- WELSCH, W.: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim <sup>3</sup>1991.
- WINKLER, M.: Universalisierung und Delegitimation: Notizen zum pädagogischen Diskurs der

Gegenwart. In: HOFFMANN, D./LANGEWAND, A./NIEMEYER, CH. (Hrsg.): Begründungsformen der Pädagogik in der „Moderne“. Weinheim 1992, S. 135–153.

WITTWER, W. (Hrsg.): Die Zukunft der Weiterbildung. Weinheim 1991.

### *Abstract*

The author considers adult education within the more general cultural-theoretical framework of societal institutionalization of conditions of learning. Though pedagogical patterns of structuring are the special feature of adult education, the entire field may not be adequately analyzed by having recourse to these patterns alone. Which patterns of action structure the conditions of learning is a question that has to be answered empirically. Proceeding from the plurality of a system of adult education which is extending its limits, the focus is on the boundary areas typical of adult education (TIETGENS), the mixing ratios and the transitions from this system to other socio-cultural worlds rather than on the “pure” forms of education which are disappearing anyway.

### *Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Jochen Kade, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, Feldbergstr. 42, W-6000 Frankfurt a. M.